

Fabel-Lamla, Melanie; Tiefel, Sandra; Zeller, Maren
**Vertrauen und Profession. Eine erziehungswissenschaftliche Perspektive auf
theoretische Ansätze und empirische Analysen**

Zeitschrift für Pädagogik 58 (2012) 6, S. 799-811



Quellenangabe/ Reference:

Fabel-Lamla, Melanie; Tiefel, Sandra; Zeller, Maren: Vertrauen und Profession. Eine
erziehungswissenschaftliche Perspektive auf theoretische Ansätze und empirische Analysen - In:
Zeitschrift für Pädagogik 58 (2012) 6, S. 799-811 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-104769 - DOI:
10.25656/01:10476

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-104769>

<https://doi.org/10.25656/01:10476>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipt.de
Internet: www.pedocs.de

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 6

November/Dezember 2012

■ *Thementeil*

Vertrauen als pädagogische Grundkategorie

■ *Allgemeiner Teil*

Ferne Spiegel? Durkheim, Schumpeter und Weber und die Wertedebatte in den 1970er und 80er Jahren

Ethnische Stereotype im Kindergarten? Erzieherinnenhaltungen gegenüber Zuwanderern aus der Türkei

Publizieren als Netzwerkstrategie. Die Gesamtausgabe der Werke Pestalozzis bei Cotta

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Vertrauen als pädagogische Grundkategorie

Melanie Fabel-Lamla/Nicole Welter

Vertrauen als pädagogische Grundkategorie. Einführung in den Thementeil 769

Sylke Bartmann/Nicolle Pfaff/Nicole Welter

Vertrauen in der erziehungswissenschaftlichen Forschung 772

Marina Zulauf Logoz

Bindung, Vertrauen und Selbstvertrauen 784

Melanie Fabel-Lamla/Sandra Tiefel/Maren Zeller

Vertrauen und Profession. Eine erziehungswissenschaftliche Perspektive auf
theoretische Ansätze und empirische Analysen 799

Inka Bormann

Vertrauen in Institutionen der Bildung oder: Vertrauen ist gut – ist Evidenz
besser? 812

Birgit Bütow

Sexuelle Gewalt in der Heimerziehung. Ein Versuch, die pädagogische Kategorie
des Vertrauens in die Analyse einzuführen 824

Allgemeiner Teil

Achim Leschinsky/Patrick Ressler

Ferne Spiegel? Durkheim, Schumpeter und Weber und die Wertedebatte in den
1970er und 80er Jahren 837

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <i>Jens Kratzmann/Sanna Pohlmann-Rother</i> | |
| Ethnische Stereotype im Kindergarten? Erzieherinnenhaltungen gegenüber Zuwanderern aus der Türkei | 855 |

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <i>Barbara Caluori/Rebekka Horlacher/Daniel Tröhler</i> | |
| Publizieren als Netzwerkstrategie. Die Gesamtausgabe der Werke Pestalozzis bei Cotta | 877 |

Besprechungen

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <i>Kai S. Cortina</i> | |
| Herbert Altrichter/Katharina Maag Merki (Hrsg): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem | 898 |

| | |
|------------------------------|-----|
| <i>Robert Kreitz</i> | |
| Kirsten Meyer: Bildung | 900 |

Dokumentation

| | |
|-------------------------------------|-----|
| Pädagogische Neuerscheinungen | 904 |
| Impressum | U 3 |

Table of Contents

Topic: Trust as a Fundamental Pedagogical Category

Melanie Fabel-Lamla/Nicole Welter

Trust as a Fundamental Pedagogical Category. An introduction 769

Sylke Bartmann/Nicolle Pfaff/Nicole Welter

Trust in Educational Research 772

Marina Zulauf Logoz

Bonding, Trust, and Self-Confidence 784

Melanie Fabel-Lamla/Sandra Tiefel/Maren Zeller

Trust and Profession. An educational-scientific perspective on theoretical approaches and empirical analyses 799

Inka Bormann

Confidence in Institutions of Education or: Trust is good – is evidence better? ... 812

Birgit Bütow

Sexual Violence in Residential Education. An attempt at introducing the pedagogical category of trust into the analysis 824

Contributions

Achim Leschinsky/Patrick Ressler

Distant Mirrors? Durkheim, Schumpeter, and Weber and the debate on values during the 1970s and 80s 837

Jens Kratzmann/Sanna Pohlmann-Rother

Ethnic Stereotypes in Kindergarten? Attitudes of kindergarten teachers towards immigrants from Turkey 855

Barbara Caluori/Rebekka Horlacher/Daniel Tröhler

Publishing as Network Strategy. Cotta's complete edition of Pestalozzi's works 877

| | |
|--------------------|-----|
| Book Reviews | 898 |
| New Books | 904 |
| Impressum | U3 |

Preiserhöhung ab Heft 1/13

Ab Heft 1/2013 wird der Abopreis nur für institutionelle Abnehmer auf EUR 174,00 für 6 Hefte im Jahr (zzgl. Versandkosten), bzw. EUR 199,00 für 6 Hefte + 1 Beiheft im Jahr (zzgl. Versandkosten) angehoben.

Mitteilungen der Redaktion

Frau Dr. Berit Ötsch hat zum 31. Juli 2012 die Redaktionsassistentenz der Zeitschrift für Pädagogik abgegeben. Die Herausgeber und die Redaktion danken ihr für drei Jahre großes Engagement und hervorragende Zusammenarbeit. Die Arbeit wird fortgeführt von Herrn Christian Krause.

Mit dem 1. Januar 2013 erscheint die Zeitschrift für Pädagogik im Verlag Beltz Juventa.

Begutachtung 2011/2012

Die Herausgeber und Herausgeberinnen sowie die Redaktion der Zeitschrift für Pädagogik danken den folgenden Gutachterinnen und Gutachtern für die Beurteilung eingereichter Manuskripte von August 2011 bis Juli 2012.

Frank Achtenhagen
Stefan Albisser
Thomas Alkemeyer
Herbert Altrichter
Klaus Beck
Roland Becker-Lenz
Fabienne Becker-Stoll
Matthias Baer
Franz Baeriswyl
Dietrich Benner
Esther Berner
Horst Biedermann
Inka Bormann
Dorit Bosse
Walter Brehm
Friedhelm Brüggem
Micha Brumlik
Anton Bucher
Ute Clement
Michael Corsten
Isabell Diehm
Daniel Dietschi
Hartmut Ditton
Franz Eberle
Thomas Eckert
Edgar Forster
Barbara Frieberthshäuser
Eckhardt Fuchs
Detlev Garz
Wolfgang Gippert
Edith Glaser
André Gogoll

Mechthild Gomolla
Philipp Gonon
Cornelia Gräsel
Hans-Ulrich Grunder
Andrea Haenni-Hoti
Martin Hartmann
Helmut Heid
Martin Heinrich
Friederike Heinzl
Stephanie Hellekamps
Anna Henkel
Aiga von Hippel
Stephan Hirschauer
Andreas Hoffmann-Ocon
Rebekka Horlacher
Klaus-Peter Horn
Wolfgang Jütte
Jochen Kade
Bernhard Kalicki
Gisela Kammermeyer
Wassilis Kassis
Heidemarie Kemnitz
Elke Kleinau
Uta Klusmann
Michael Knoll
Hans-Christoph Koller
Susanne Kraft
Volker Kraft
Sabine Krolak-Schwerdt
Marianne Krüger-Potratz
Volker Ladenthin
Alfred Langewand

Georg Lind
Vanessa Lux
Kai Maaz
Christoph Maeder
Christine Mayer
Klaus Meisel
Gabriele Mentges
Astrid Messerschmidt
Gerhard Minnameier
Roland Mugerauer
Markus Neuenschwander
Fritz Oser
Fritz Osterwalder
Jürgen Overhoff
Christine Pauli
Karl-Josef Pazzini
Birgit Pepin
Manuela Pietraß
Brita Rang
Alexandra Retkowski
Norbert Ricken
Markus Rieger-Ladich
Carsten Rohlf
Charlotte Röhrner
Bettina Rösken
Hans-Günther Roßbach
Jörg Ruhloff
Wolfgang Sander
Alfred Schäfer
Niclas Schaper
Pia Schmid
Joel Schmidt

Bernhard Schmidt-Hertha
Friedemann Schmoll
Barbara Schneider-Taylor
Bernard Schneuwly
Josef Schrader
Knut Schwippert
Astrid Seltrecht
Stefanie Stadler Elmer

Krassimir Stojanov
Claudia Strobel
Barbara Thies
Frank Tosch
Ulrich Trautwein
Rainer Treptow
Daniel Tröhler
Stefan Ufer

Florian Waldow
Gabi Weigand
Gabriele Weiss
Christine Wiezorek
Egbert Witte
Stefan C. Wolter
Christoph Wulf
Jörg Zirfas

Beilagenhinweis: Dieser Ausgabe der Z.f.Päd. liegt ein Prospekt des Waxmann Verlags, Münster, des Kohlhammer Verlags, Stuttgart, des Juventa Verlags Weinheim und das Jahresinhaltsverzeichnis 2012 bei.

Melanie Fabel-Lamla/Sandra Tiefel/Maren Zeller

Vertrauen und Profession

Eine erziehungswissenschaftliche Perspektive auf theoretische Ansätze und empirische Analysen

Zusammenfassung: Vertrauen wird zwar in der pädagogischen Theorie und Praxis eine hohe Bedeutung zugesprochen, doch sind aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive Begriff oder Funktion von Vertrauen in pädagogisch-professionellen Kontexten bisher kaum systematisch bestimmt worden. Ausgehend von pädagogischen und professionssoziologischen Bestimmungsversuchen wird in diesem Beitrag die Bedeutung von Vertrauen für professionelle pädagogische Arbeit ausgelotet. Ziel ist es, auf der Basis einer kritischen Rekonstruktion von theoretischen und empirischen Ansätzen zu Vertrauen und (pädagogischer) Profession eine erziehungswissenschaftliche Forschungsperspektive zu entwickeln und ein prozessuales Vertrauensverständnis zu konzeptualisieren.

1. Einleitung

In pädagogischen Handlungsfeldern wird oft auf die Bedeutung von Vertrauen für professionelles Handeln verwiesen. So wird etwa postuliert, dass der Aufbau eines wechselseitigen *Vertrauensverhältnisses* zwischen Professionellen und Adressaten Voraussetzung für ein gelingendes Arbeitsbündnis sei, *Vertrauen* eine wesentliche Ressource in der professionellen Arbeit darstelle und Professionelle spezifische Rahmenbedingungen schaffen müssten, um gegenüber ihrer Klientel *Vertrauenswürdigkeit* zu signalisieren. Auch öffentliche Diskussionen um die Leistungsfähigkeit des Bildungssystems oder der Sozialen Dienste sowie die Konstatierung von *Vertrauensverlusten* gegenüber den pädagogischen Professionen verweisen darauf, dass das Vertrauen in die Problemlösekompetenzen und Leistungen einer Profession als konstitutives Element für deren Arbeit gilt. Ziel unseres Beitrags ist es, die Bedeutung von Vertrauen in pädagogisch-professionellen Kontexten in bisher vorliegenden theoretischen Ansätzen und empirischen Studien aufzuzeigen und darauf aufbauend eine erziehungswissenschaftliche Forschungsperspektive auf Vertrauen in der pädagogisch-professionellen Arbeit zu entwickeln und ein prozessuales Vertrauensverständnis zu konzeptualisieren.

Hierfür knüpfen wir an soziologische Bestimmungsversuche an, die Vertrauen als wichtige soziale Ressource sehen, um Unsicherheitsmomente überbrücken und Entscheidungen treffen zu können. Da mit dem Schenken von Vertrauen gegenüber Personen (persönliches, interpersonales Vertrauen) oder Institutionen (generalisiertes Vertrauen/Systemvertrauen) zunächst ungewiss bleibt, ob die damit verbundenen Erwartungen auch erfüllt werden, spricht Luhmann (2000, S. 27) von Vertrauen als ‚riskanter Vorleistung‘. Dieses Vertrauensverständnis deckt sich mit Strukturen professioneller Arbeit, handelt es sich hier doch um kundenbezogene Tätigkeiten, die einerseits in ho-

hem Maße auf Interaktion und Kooperation zwischen Professionellen und Adressaten angewiesen und andererseits durch Riskanz, Ungewissheit, paradoxe oder antinomische Anforderungen und Fehleranfälligkeit gekennzeichnet sind (Combe & Helsper, 1997). Insbesondere richten wir den Fokus auf die Bedeutung und Funktion von Vertrauen in pädagogisch-professionellen Kontexten und auf die Prozesshaftigkeit der Vertrauensherstellung und -aufrechterhaltung als professionelle Herausforderung.

Im Folgenden werden wir zunächst die fachwissenschaftliche Diskussion zu Vertrauen und Profession analysieren, wobei wir pädagogische Entwicklungslinien insbesondere mit Blick auf die pädagogische Beziehung nachzeichnen sowie auf soziologische Ansätze zurückgreifen (2). Im Anschluss stellen wir ausgewählte empirische Studien vor, die sich mit Vertrauen in der Professionellen-Adressaten-Beziehung in pädagogischen Handlungsfeldern auseinandersetzen (3). Schließen werden wir mit Überlegungen zur systematischen Bestimmung von Vertrauen im Kontext professioneller pädagogischer Arbeit und zu Perspektiven einer prozessorientierten erziehungswissenschaftlichen Vertrauensforschung (4).

2. Theoretische Reflexionen zur Bedeutung von Vertrauen in pädagogisch-professionellen Kontexten

2.1. Vertrauen und Profession aus pädagogischer Perspektive

Vertrauen spielt als Basis und Ergebnis erfolgreicher Beziehungen in der Pädagogik eine wichtige Rolle, doch fehlen systematische erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzungen mit dem Vertrauensbegriff. Vertrauen wird erstmals in der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik von Nohl thematisiert, der das pädagogische Verhältnis mit dem Begriff des ‚pädagogischen Bezugs‘ (Nohl, 1927, S. 153) beschreibt. Ausgehend vom Generationsgefälle im Erziehungsprozess verweist Nohl auf komplementäre Rollen: Der Erzieher bringe dem Kind Liebe und Autorität entgegen, welche vom Zögling mit Vertrauen und Gehorsam als freiwilliger Unterordnung beantwortet würden (Nohl, 1933). Bollnow (1959) erweitert diese Perspektive und sieht die Notwendigkeit, dass auch Erziehende in Zöglinge vertrauen müssen. Im Vergleich zu Eltern-Kind-Beziehungen thematisiert er auch für professionelle Erziehungsverhältnisse zwei Vertrauensformen: erstens ein auf unhinterfragter Liebe basierendes Vertrauen *zum* Kind und dessen ‚guten Kern‘ (‚so wie es ist‘) sowie zweitens ein auf Leistung basierendes Vertrauen *in* das Kind und dessen Fähigkeiten (‚was es zu werden vermag‘). Ergänzend systematisiert Scheibe (1959) Nohls und Bollnows Überlegungen, indem er drei Funktionen des Vertrauens im Erziehungsprozess unterscheidet:

Kind und Jugendlicher finden 1. im Vertrauen die schützende Geborgenheit, Liebe und Hilfe, die sie zur ungestörten Entfaltung ihrer Kräfte brauchen; sie erfahren 2. durch das ihnen entgegen gebrachte Vertrauen, die Stützung und Stärkung, die ihnen Sicherheit und Selbstvertrauen gibt; sie öffnen sich 3. immer nur dann und sind

bereit zum Geben und Nehmen, wenn sie Vertrauen haben können. (Scheibe, 1959, S. 77)

Vertrauen wird hier also als Basis einer wohlwollenden Atmosphäre im Erziehungsverhältnis charakterisiert, um Geborgenheit zu schaffen, Selbstsicherheit zu fördern und Lernbereitschaft herzustellen.

Diese geisteswissenschaftliche Perspektive setzt sich bis heute vielfach in der unreflektiert positiven Konnotation von Vertrauen in pädagogischen Beziehungen fort, erfährt aber auch Kritik. Dem Nohl'schen Konzept des pädagogischen Bezugs fehle es an notwendigen Differenzierungen (zwischen Alter, Milieu, Sozialisationsinstanzen etc.) und der Integration gesellschaftlicher wie institutioneller Rahmen. Zudem gerieten die Risiken, welche mit dem Vertrauenschenken eingegangen werden, nicht in den Blick (Giesecke, 1997). Als Gegenentwurf stellt für Schäfer (1980) nicht Liebe und Anerkennung, sondern Vertrautheit die zentrale Basis für Vertrauen dar: „Vertrautheit ist Resultat des Einbezogenenseins in einen praktisch geregelten Prozeß und der subjektiven Erfahrung des Umgangs mit diesen (technischen und sozialen) Regeln als Teilnehmer“ (S. 725). Am Beispiel der Schule verdeutlicht er, wie Lehrende und Schüler durch ihre je spezifischen Rollen in Interaktions- und Kommunikationsregeln eingeführt werden und diese im gegenseitigen Miteinander beständig reproduzieren. Gerade die Möglichkeiten der subjektiven Auslegung herrschender Regeln erfordere dabei Vertrauen. Das Vertrauen der Schüler setze dabei auf eine durch Erfahrung basierte zu erwartende Verlässlichkeit der Regelauslegung durch die Lehrenden („ein Test wird zuvor angekündigt“). Die Lehrenden hingegen setzen ihr Vertrauen in die Realisierung der im Sozialisationsprozess vermittelten Regeln durch die Schüler („sich den Erwartungen entsprechend leistungsbereit zeigen oder so zu tun“). Dieses rationale Konstrukt von Vertrauen grenzt sich von der einseitig positiven Konnotation des affektiven Vertrauensverständnisses ab und ermöglicht es, Mechanismen der Vertrauensherstellung in pädagogischen Beziehungen auch kritisch zu reflektieren.

Die Bedeutung von Vertrauen in professionellen pädagogischen Settings kann folglich in zwei sich wechselseitig beeinflussende Dimensionen unterschieden werden: Einerseits wird Vertrauen in Anlehnung an die geisteswissenschaftliche Perspektive als Mittel zur Herstellung und Aufrechterhaltung von affektiven und atmosphärischen Elementen in pädagogischen Beziehungen interpretiert, welche ein ‚Sich Öffnen‘ für Reflexion und Veränderung ermöglichen sollen. Andererseits gewinnt die reflektierte Inszenierung von Vertrauen zunehmend auch als methodisches Instrument an Aufmerksamkeit. Dabei steht weniger die personale Beziehung, sondern vielmehr die Frage der Verlässlichkeit von Interaktionsregeln und institutionellen Rahmungen im Mittelpunkt. Ergänzend zu der Annahme von Vertrauen als implizite Basisressource pädagogischer Interaktion geraten zunehmend die Spezifika pädagogischer Settings (wie z.B. Rollenasymmetrien) und die aktiven Prozesse der Vertrauensbildung in den Blick erziehungswissenschaftlicher Reflexion.

2.2 Vertrauen aus professionssoziologischer Perspektive

Mit Vertrauensphänomenen in professionellen Kontexten hat sich vor allem Parsons (1965, 1978) auseinandergesetzt, der Professionen eine wichtige Rolle bei der Sicherung zentraler Wertgrundlagen moderner Gesellschaften zuweist. Dabei hat er neben dem notwendigen generalisierten Vertrauen in die Leistungsfähigkeit der Professionen als Bedingung für ihre Funktionsfähigkeit vor allem die funktionale Bedeutung von Vertrauen auf der Ebene der professionellen Interaktion idealtypisch am Beispiel des Arzt-Patienten-Verhältnisses bestimmt. Die Vertrauensproblematik stellt sich in der Arzt-Patienten-Beziehung, da diese durch eine „competence gap“ (Parsons, 1978, S. 45) asymmetrisch strukturiert und durch Ungewissheitsmomente auf beiden Seiten gekennzeichnet ist. Aufgrund seines Leidensdrucks, seiner Hilfebedürftigkeit und der eigenen fehlenden fachlichen Kompetenz ist der Patient auf die Behandlung durch einen Arzt angewiesen, kann aber dessen Befähigung nicht beurteilen und dessen Tätigkeit kaum kontrollieren. Daher muss er diese Kluft durch einen *Vertrauensvorschuss* gegenüber dem Arzt überbrücken.¹ Damit konzipiert Parsons das Vertrauensproblem in erster Linie als einseitige *riskante Vorleistung des Patienten*. Zwar findet sich der Hinweis, dass von einem *wechselseitigen* Vertrauensverhältnis auszugehen sei (Parsons, 1965, S. 41), doch der Vertrauensvorschuss des Arztes beschränkt sich auf die für den Behandlungserfolg nötige Mitarbeit des Patienten.

Parsons (1965) zeigt ferner auf, dass sich spezifische Mechanismen und institutionalisierte Erwartungen hinsichtlich der Handlungsorientierung des Arztes herausgebildet haben. Diese übernehmen bei der Entscheidung, ob eine kranke Person Kontakt zu einem Arzt aufnimmt und sich auch im weiteren Verlauf auf die Behandlung durch den Arzt einlässt, „die Funktion von Vertrauensstützen (im Sinne von strukturellen Mechanismen zur Generierung von Vertrauen)“ (Preisendörfer, 1995, S. 265). Hierzu gehören die universalistische, emotional neutrale und sachlich spezifische Haltung des Arztes, die Orientierung am Wohl des Patienten und nicht an Gewinnmaximierung sowie die Verpflichtung auf eine Selbst- bzw. kollegiale Kontrolle durch eine Berufsethik, die die Profession der Ärzte vertrauenswürdig erscheinen lassen und deren fachliche Autorität unterstreichen. Dabei bezieht sich das Klientenvertrauen nicht auf die Person des Arztes, sondern in erster Linie auf dessen professionelle Kompetenzen und auf Verhaltensstandards (di Luzio, 2005). Dass diese in der Professionellenrolle institutionalisierten Verhaltenserwartungen allerdings dann in der Interaktionssituation zwischen Arzt und Patient aktiviert werden und sich bewähren müssen, um das Vertrauen des Klienten aufrechtzuerhalten, kommt bei Parsons nicht in den Blick. Hier knüpfen neuere professionssoziologische Studien an, die aus einer inszenierungstheoretischen Perspektive den professionellen Stil und die Kompetenzdarstellungskompetenz der Professionellen untersuchen (Pfadenhauer, 2003).

1 Vgl. hierzu Helsper (2002, S. 82-83), der diese Vertrauensproblematik für die Lehrer-Schüler-Beziehung analog beschreibt und als „Vertrauensantinomie“ bezeichnet.

In neueren professionssoziologischen Ansätzen wird an der konstitutiven Bedeutung der Vertrauensbildung für die professionelle Arbeit festgehalten. So hebt Oevermann, der in seiner strukturtheoretischen Professionstheorie an Parsons anschließt, den „bedingungslosen wechselseitigen Vertrauensvorschuss“ (Oevermann, 2009, S. 129) im Rahmen des Arbeitsbündnisses zwischen Professionellem und Klienten als eine wichtige Voraussetzung für den professionellen Bearbeitungsprozess hervor, ohne jedoch die Notwendigkeit von Vertrauen sowie den Prozess der Vertrauensbildung im Rahmen der asymmetrischen Professionellen-Klienten-Beziehung weiter zu entfalten. Interaktionsistische Ansätze der Professionstheorie gehen davon aus, dass Vertrauen eine interaktionslogisch notwendige Voraussetzung für kooperatives, problembearbeitendes Handeln in der Professionellen-Klienten-Beziehung darstellt (Schütze, 1997). Neben den besonderen Vertrauensleistungen, die sowohl vom Klienten als auch von Professionellen erbracht werden müssen, arbeitet Schütze (1992, 1997, 2010) die mit den Paradoxien professionellen Handelns verbundenen Gefahrenpotenziale für die Vertrauensbeziehung heraus und macht damit auf die Prekarität des Vertrauenskontraktes aufmerksam. Dabei zeichnet sich nach Schütze angesichts des gestiegenen Bewusstseins für die Fehlbarkeit von Professionellen und der Aneignung von (Experten-)Wissen auf Seiten der Klienten ein Übergang vom naiven Vertrauen zum kritischen Vertrauen ab.

Der Blick auf verschiedene (professions)soziologische Ansätze zeigt, dass dem Vertrauen eine konstitutive Bedeutung für die professionelle Arbeit zugesprochen wird. Dabei wird die Vertrauensproblematik vor allem in Hinblick auf das Klientenvertrauen sowie die institutionelle Vermittlung von Vertrauenswürdigkeit ausbuchstabiert, die für den Aufbau der Professionellen-Klienten-Beziehung wichtig erscheinen. Allerdings bleiben sowohl die Vertrauensleistungen des Professionellen als auch die Herstellung und Aufrechterhaltung von Vertrauen im professionellen Arbeitsbündnis in einer Prozessperspektive deutlich unterbelichtet.

2.3 Vertrauen(sverlust) in Professionen unter gesellschaftlichen Modernisierungsbedingungen

Das Verhältnis von Profession und Vertrauen erfährt im Zuge gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse zentrale Veränderungen. Bereits Simmel (1908/1992) hat auf die Verschiebung der Vertrauensbasis vom persönlichen bzw. interpersonalen Vertrauen hin zum Systemvertrauen als zentrales Kennzeichen moderner Gesellschaften aufmerksam gemacht. Auch Luhmann (2000) und Giddens (1995, 1996a, 1996b) konstatieren, dass mit der Ausdifferenzierung der gesellschaftlichen Funktionssysteme die Konkurrenz zwischen den Systemen zunähme und Teilhabe verstärkt über Vertrauensmechanismen gesteuert werden müsse.

Während Professionen aufgrund ihrer wissenschaftlich fundierten Expertise, ihrer autonomen Berufspraxis und ihres am Klientenwohl orientierten Sozialweltbezugs lange Zeit ein hohes gesellschaftliches Vertrauen genossen, sind sie mit der Zunahme von Risiken und Ungewissheiten im Kontext gesellschaftlicher Pluralisierung und Dif-

ferenzierung in Kritik geraten. Die Exklusivität ihres Leistungsspektrums wird durch neue Berufsgruppen infrage gestellt, die Erwartungen an die theoretische und empirische Fundierung professioneller Handlungsstrategien steigen beständig an und die Entwicklung diskursiver Wissensbestände, die sich in widerstreitenden Expertenmeinungen niederschlagen, haben zu einer Erosion des Vertrauens in Professionen beigetragen (Pfadenhauer, 2006). *Vertrauen aktiv (wieder) herzustellen* ist damit zu einer professionellen Herausforderung geworden.²

Insgesamt gesehen zeichnet sich also ab, dass Professionen nicht mehr blind vertraut wird, sondern Vertrauen als Moment des Arbeitsbündnisses zunehmend aktiv hergestellt werden muss und reflexiv zugänglich wird. Im Prozess der Vertrauensbildung kommt den Adressaten größere Autonomie zu, da sie aktiv Professionellen Vertrauen schenken müssen, die ihrerseits gefordert sind, ihre Strategien der Vertrauensherstellung nicht länger als unhinterfragte personale Ressource aufzufassen, sondern als methodisch reflektiertes Repertoire.

3. Zum Vertrauensverständnis in empirischen Analysen pädagogisch-professioneller Tätigkeit

Die bisher im Themenfeld Vertrauen und Profession in pädagogischen Handlungsfeldern durchgeführten empirischen Studien können als überschaubar bezeichnet werden (Tiefel et al., 2007). Zumeist wird nur implizit z.B. in Arbeiten im Kontext pädagogischer Professionsforschung, die sich auf das Modell des professionellen Arbeitsbündnisses beziehen, auf den Vertrauensbegriff Bezug genommen, wenngleich sie diesen eher theoretisch als Grundlage pädagogischen Handelns bestimmen, als ihn empirisch zu fundieren (z.B. Hecht, 2009; Köngeter, 2009). Gleiches gilt für Studien zur Situation der Heim- und Internatserziehung in den 1950er und 1960er Jahren (z.B. Schäfer-Walkmann, Störk-Biber & Tries, 2011), die die damalige erzieherische Praxis unter dem Begriff des *Vertrauensbruchs* thematisieren und analysieren (Düring, im Druck).

Zur Frage nach Vertrauen im Kontext von professionellem Handeln in *Schule* liegen v.a. Studien aus der pädagogischen Psychologie vor, für die (teil-)standardisierte Forschungsdesigns charakteristisch sind. Als erste umfassende (deutschsprachige) Studie, die Vertrauen in der Lehrer-Schüler- und Dozent-Studierenden-Beziehung untersucht, kann die von Schweer (1996) gelten. In dieser Studie entwickelt Schweer bereits in seinen theoretischen Annahmen eine Rahmentheorie zu Vertrauen, die er bis heute (z.B. Schweer, 2008, 2010) weiter entfaltet. Kernstück dieser sogenannten differentiellen Vertrauens Theorie ist die Annahme, dass zwei personale Merkmale, nämlich die Ver-

2 Bei der medizinischen Profession können in Folge dieser Tendenzen und als Reaktion auf die Konkurrenz alternativer Medizin verschiedene Mechanismen der Vertrauensbildung beobachtet werden: die Erhöhung der Transparenz bei Diagnose- und Behandlungsprozessen, das Institutionalisieren und Veröffentlichen der internen Fehlerkontrolle oder auch das Thematisieren betriebswirtschaftlicher Controllingstrategien des New Governance als Beleg für redliches Arbeiten (Kuhlmann, 2008).

trauenstendenz und die implizite (pädagogische) Vertrauenstheorie, den Aufbau einer Vertrauensbeziehung im professionellen Kontext Schule bzw. Universität wesentlich bestimmen. Dabei wird mit dem Begriff der Vertrauensstendenz auf den individuellen und bereichsspezifischen Charakter des Phänomens hingewiesen, während die implizite Vertrauenstheorie darauf verweist, dass Vertrauen v.a. dann entsteht, wenn das Verhalten der zu vertrauenden Person den normativen Erwartungen der Vertrauen schenkenden Person entspricht. Konkret verfolgt die Studie anhand eines mehrstufigen qualitativen (leitfadengestützte Interviews) wie quantitativen (Fragebogen) Forschungsdesigns primär die Frage, „welche Verhaltensweisen in Ausbildungssituationen für die Vertrauensentwicklung von besonderer Bedeutung sind“ (Schweer, 1996, S. 83). Das Sample bilden Lernende in unterschiedlichen Ausbildungsstätten. Als ein Ergebnis benennt die Studie unterschiedliche Determinanten, die einen Vertrauensaufbau von Seiten der Lernenden maßgeblich bestimmen. Thies (2002) geht hingegen in ihrer ähnlich angelegten Untersuchung der Sicht der Lehrer auf die Entwicklung und Fortführung einer vertrauensvollen Beziehung zu ihren Schülern nach. Als ein zentrales Ergebnis kann gelten, dass neben den bereits von Schwerer benannten – v.a. personalen – Determinanten die Tatsache eine erhebliche Rolle spielt, dass „Lehrer und Schüler [...] ihr vertrauensrelevantes Verhalten wechselseitig auf der dyadischen Ebene regulieren“ (Thies, 2002, S. 243).

Wenngleich diese empirischen Untersuchungen aus der pädagogischen Psychologie wesentliche Merkmale von Vertrauen in pädagogischen Beziehungen im Kontext der Schule (bzw. Hochschule) analysieren, wird auf den prozesshaften Charakter des Phänomens kaum eingegangen. Dies liegt auch daran, dass diese (teil-)standardisierten Untersuchungen in erster Linie auf Einstellungen fokussieren und mit ihren Fragen zu Vertrauen in Institutionen oder zu Kriterien der Vertrauenswürdigkeit von Professionen lediglich an die Dimension des thematisierten, also reflexiven Vertrauens herankommen (Endreß, 2002). Darüber hinaus besteht mit diesen Forschungsverfahren kaum die Möglichkeit, die Rollenasymmetrie, wie sie für professionelle Handlungsfelder im Allgemeinen und für (sozial-)pädagogische im Besonderen typisch ist, einzufangen und zu reflektieren (Flick, 1989).

Leider lassen sich bisher kaum Studien finden, die eine um diese Aspekte erweiterte, stärker akzentuierte erziehungswissenschaftliche Perspektive verfolgen. Erste Hinweise auf die Erfassung der Prozesshaftigkeit von Vertrauen geben lediglich Hüblich und Graßhoff (2006), die in der Tradition der qualitativ hermeneutisch-rekonstruktiven Schulforschung Strukturen gelingender und misslingender Vertrauensarbeit auf der Mikroebene der Lehrer-Schüler-Interaktion untersuchen. Anhand zweier Fallstudien zeigen sie auf, dass „selbst eine nahe und diffuse Lehrer-Schüler-Beziehung, wie man sie in der Waldorfpädagogik programmatisch vorfindet, [...] noch keine vertrauensvolle pädagogische Beziehung [garantiert], sondern [...] eine kontinuierliche Vertrauensarbeit [erfordert]“ (Hüblich & Graßhoff, 2006, S. 47), wobei professionelles Lehrerhandeln darin bestehe, die diffusen und spezifischen Rollenanteile permanent reflexiv auszubalancieren.

Empirische Studien, die explizit die Herstellung von Vertrauen in *sozialpädagogischen Kontexten* fokussieren, nehmen primär die Mikroebene der interpersonellen Inter-

aktion und hierbei insbesondere die Frage nach dem Aufbau von *spezifischem Vertrauen* in den Blick. Als erste solche (deutschsprachige) Studie kann die von Flick (1989) gelten. Konkret werden hier erstens subjektive Theorien von Beratern zu der Frage, wie sie in Beratungssituationen Vertrauen herstellen, rekonstruiert. Zweitens werden Erstgespräche unter der Fragestellung, wie „Prozesse bei der interaktiven Herstellung und/oder Ausgestaltung des Phänomens Vertrauen zwischen Klient und Berater“ (Flick, 1989, S. 12) ablaufen, gesprächsanalytisch analysiert. Drittens erfolgt eine umfassende Datentriangulation, auf deren Grundlage eine gegenstandsbezogene Theorie zu Vertrauen in der sozialpsychiatrischen Beratung entwickelt wird. Die Anlage der Studie verweist bereits darauf, dass hier dem Erstkontakt zwischen Professionellen und Adressaten eine besonders hohe Bedeutung für die Herstellung von spezifischem Vertrauen im Beratungsprozess beigemessen wird. Die Ergebnisse der Studie verweisen auf die besonders schwierigen Voraussetzungen zum Vertrauensaufbau im Handlungsfeld des sozialpsychiatrischen Dienstes.

Die Arbeit von Wagenblass (2004) zielt v.a. darauf, auf der Basis der sozialwissenschaftlichen Vertrauenskonzepte von Luhmann und Giddens die Bedeutung von Vertrauen als sozialpädagogische Kategorie zu konzeptualisieren. Am Beispiel des Handlungsfelds der Jugendhilfe zeigt sie auf, dass Vertrauen in der Professionellen-Adressaten-Beziehung notwendig wird, um das zeitliche Auseinanderfallen von institutionellem Versprechen einer Hilfeleistung und der konkreten Leistungserbringung zu überbrücken und die hohen Ungewissheitsmomente sowohl auf Seiten der Adressaten als auch der Professionellen zu absorbieren. Vorab gewährte Vertrauensvorschüsse sind somit für ein kooperatives, problemarbeitendes Handeln interaktionslogisch einerseits notwendig, andererseits aber auch riskant. Für die professionelle Beziehung zwischen Adressaten und Sozialpädagogen spricht Wagenblass v.a. dem generalisierten und spezifischen Vertrauen eine Relevanz zu, während für sie persönliches Vertrauen keinen Bestand innerhalb einer rollenförmigen Beziehung hat. Diese Position unterscheidet sich somit von professionstheoretischen Überlegungen im Kontext des Arbeitsbündnisses, die immer sowohl von diffusen als auch spezifischen Anteilen einer Sozialbeziehung ausgehen (Becker-Lenz, im Druck). Die eigentliche empirische Untersuchung basiert auf einer Längsschnittstudie, die mit vier standardisierten Erhebungsinstrumenten durchgeführt wurde. Allerdings hat diese – wie schon die Autorin bemerkt – einen eher „illustrativen Charakter“ (Wagenblass, 2004, S. 117) und überzeugt aufgrund der deduktiven Logik und der nur mittelbar mit Vertrauen verknüpften Items nur zum Teil.

Die Studie von Arnold (2009) geht der Frage nach, welche Bedeutung das Vertrauen des Klienten zum Sozialarbeiter in der professionellen Zusammenarbeit hat. Um Vertrauen im Handlungsfeld der Heimerziehung empirisch untersuchen zu können, definiert sie dieses in Anlehnung an den Erwartungsbegriff als einen „bewussten Vorgang“ (Arnold, 2009, S. 52) und grenzt sich damit von Positionen ab, die Vertrauen als soziale Einstellung bestimmen. Dem folgend argumentiert Arnold, dass Sozialarbeiter aus ihrer Sicht das Vertrauen der Adressaten zur „Unterstützung der Steuerungsfähigkeit des Hilfeprozesses“ (Arnold, 2009, S. 165) benötigen, und schlägt vor, Vertrauen über die Begriffe Motivation, Kooperation und Information zu operationalisieren. In der empi-

rischen Untersuchung werden Beobachtungsprotokolle, die Interaktionssituationen aus der Heimerziehung enthalten, kodiert und anhand eines in Anlehnung an Esser und Petermann (1985) entwickelten Kategorienschemas strukturiert. Als fördernd für den Aufbau von spezifischem Vertrauen wird eine reziproke Beziehung gesehen, die auf Seiten der Adressaten durch „Partizipationsmöglichkeiten“ (Arnold, 2009, S. 364) und auf Seiten der Professionellen durch ein „Zutrauen“ (S. 368) gekennzeichnet ist.

4. Perspektiven eines prozessualen Vertrauensbegriffs

Der Überblick über pädagogische und professionssoziologische Ansätze zur Rolle von Vertrauen im Kontext von Professionen sowie über bisher vorliegende empirische Studien aus sozialpädagogischen und schulischen Handlungsfeldern zeigt, dass Vertrauen in pädagogisch-professionellen Kontexten bislang noch nicht hinreichend systematisch erfasst und empirisch untersucht wurde. In einer Reihe von pädagogischen Ansätzen wird der Vertrauensbegriff unhinterfragt für eine gelingende Professionellen-Adressaten-Beziehung vorausgesetzt, und nur vereinzelt finden sich kritisch-analytische Ansätze, die z.B. Formen der Vertrauensinstrumentalisierung erörtern. Die Professionssoziologie verweist auf Funktionen des Vertrauens für die professionelle Tätigkeit, doch zeigen empirische Studien, dass diese weiterer Differenzierung bedürfen. Beispielsweise wird die Trennung zwischen systemischem und personalem Vertrauen der Komplexität von Professionellen-Adressaten-Interaktionen nicht gerecht, vielmehr lassen sich weitere Vertrauensformate bzw. -ebenen ausmachen (Tiefel & Zeller, im Druck). Zudem muss unseres Erachtens der *Prozesscharakter* von Vertrauen in pädagogisch-professionellen Settings verstärkt in den Blickpunkt der Betrachtung rücken. Dies gilt umso mehr, als im Kontext von gesellschaftlichen Modernisierungsprozessen die Vertrauenswürdigkeit von (pädagogischen) Professionen und Professionellen unter Druck gerät, so dass sich hier Veränderungen in der Vertrauensarbeit zwischen Professionellen und Adressaten abzeichnen, die es empirisch zu rekonstruieren und theoretisch zu präzisieren gilt.

Für eine differenzierte Analyse der konstitutiven Bedeutung von Vertrauen in pädagogisch-professionellen Bearbeitungsprozessen sowie der Prozesse der Vertrauensbildung müssten aus unserer Sicht folgende Aspekte berücksichtigt werden:

- Vielfach wird von gegenseitigen Vertrauensvorschüssen bzw. -leistungen in der Professionellen-Adressaten-Beziehung ausgegangen und implizit eine gleichgewichtige Reziprozität der Vertrauensbeziehung unterstellt. Doch bezieht sich das Vertrauen des Professionellen und des Adressaten jeweils auf andere Aspekte (Vertrauen in die Mitarbeit, Autonomieentwicklung oder Lernbereitschaft vs. Vertrauen in die Kompetenz und Fürsorgehaltung) und sind die zu leistenden Vertrauensvorschüsse des Adressaten mit einem weitaus höheren Risiko verbunden als für den Professionellen.
- Bisherige Überlegungen und Studien fokussieren vor allem auf die Anfangssequenzen der interaktiven Herstellung von Vertrauen zwischen Professionellen und Ad-

ressaten. Hier wäre erstens in einer Prozessperspektive mit Blick auf den rekursiven Aufbau von Vertrauen der Frage nachzugehen, wie Vertrauensbildungsprozesse im Kontext der Fallbearbeitung verlaufen und wie Vertrauen in der Professionellen-Adressaten-Beziehung aufrechterhalten wird. Bisher kaum in den Blick geraten sind zweitens die Brüchigkeit und Anfälligkeit von Vertrauensbeziehungen, Entstehungsbedingungen von Misstrauen im professionellen Arbeitsbündnis sowie Formen der Bearbeitung und Wiederherstellung von Vertrauenswürdigkeit bei auftauchenden Misstrauensmomenten und Vertrauenszusammenbrüchen (Endreß, 2002; Schütze, 2010).

- Auch für die Erforschung der Bedeutung und Funktion von Vertrauen in pädagogisch-professionellen Kontexten kann die vielfach geteilte Auffassung gelten, dass Vertrauen ein empirisch schwierig zu erfassendes Phänomen ist (Endreß, 2002; Offe, 2001) – zumindest wenn Vertrauen nicht als Einstellung, sondern als ein prä-reflexives Phänomen konzipiert wird. Um Vertrauensbildungsprozesse in der Professionellen-Adressaten-Beziehung und Dimensionen auch jenseits des thematisierten Vertrauens erfassen zu können, scheint uns ein methodentriangulierender Zugang erforderlich zu sein, der neben reaktiven Verfahren auch Beobachtungen als Datengrundlage heranzieht (Fabel-Lamla, 2012). Dabei sind Fallbearbeitungsprozesse von der Anbahnung bis zum Abschluss in den Blick zu nehmen, um in einer prozessanalytischen Perspektive Vertrauensbildung in ihrer rekursiven Struktur empirisch erfassen zu können.

Eine an diesen Überlegungen zu einem prozessualen Vertrauensverständnis orientierte erziehungswissenschaftliche Vertrauensforschung würde auch für die pädagogisch-professionelle Praxis wichtige Einsichten bereithalten. Denn ein professionelles Wissen um verschiedene Vertrauensebenen und -formen sowie um Vertrauensstrategien und -mechanismen in der Beziehung zwischen Professionellen und Adressaten könnte dazu beitragen, die vorherrschende unreflektiert positive Konnotation von Vertrauen in pädagogisch-professionellen Prozessen zu überwinden und die notwendige Vertrauensarbeit im Arbeitsbündnis transparenter zu gestalten, ohne dabei Vertrauen zu instrumentalisieren und damit wiederum möglicherweise Vertrauensgrundlagen zu untergraben.

Literatur

- Arnold, S. (2009). *Vertrauen als Konstrukt. Sozialarbeiter und Klient in Beziehung*. Marburg: Tectum.
- Becker-Lenz, R. (im Druck). Vertrauen in Arbeitsbündnissen. In S. Bartmann, M. Fabel-Lamla, N. Pfaff & N. Welter (Hrsg.), *Vertrauen in der erziehungswissenschaftlichen Forschung*. Opfaden: Barbara Budrich.
- Bollnow, O. F. (1959). Die Bedeutung des Vertrauens. *Mitteilungen des Deutsch-Japanischen Kulturinstituts in Kyoto*, 7, 5-12.
- Combe, A., & Helsper, W. (Hrsg.) (1997). *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (2. Aufl.). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

- di Luzio, G. (2005). Professionalismus – eine Frage des Vertrauens? In M. Pfadenhauer (Hrsg.), *Professionelles Handeln* (S. 69-86). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Düring, D. (im Druck). Vertrauensbrüche in sozialpädagogischen Kontexten – eine Perspektive auf die institutionellen Bedingungen. In S. Tiefel & M. Zeller (Hrsg.), *Vertrauensprozesse in der Sozialen Arbeit*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Endreß, M. (2002). *Vertrauen*. Bielefeld: transcript.
- Esser, M., & Petermann, F. (1985). Vertrauensfördernde Variablen in Kind-Erwachsenen-Interaktionen. *Zeitschrift für Klinische Psychologie, Psychopathologie und Psychotherapie*, 33(1), 20-29.
- Fabel-Lamla, M. (2012). Vertrauen in der interprofessionellen Kooperation zwischen Lehrern und Sozialpädagogen. In C. Schilcher, M. Will-Zocholl & M. Ziegler (Hrsg.), *Vertrauen und Kooperation in der Arbeitswelt* (S. 190-208). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Flick, U. (1989). *Vertrauen, Verwalten, Einweisen. Subjektive Vertrauenstheorien in sozialpsychiatrischer Beratung*. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.
- Giddens, A. (1995). *Konsequenzen der Moderne*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Giddens, A. (1996a). Leben in einer posttraditionalen Gesellschaft. In U. Beck, A. Giddens & S. Lash, *Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse* (S. 113-194). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Giddens, A. (1996b). Risiko, Vertrauen und Reflexivität. In U. Beck, A. Giddens & S. Lash, *Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse* (S. 316-338). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Giesecke, H. (1997). *Die pädagogische Beziehung. Pädagogische Professionalität und die Emanzipation des Kindes*. Weinheim: Juventa.
- Hecht, M. (2009). *Selbsttätigkeit im Unterricht. Empirische Untersuchungen in Deutschland und Kanada zur Paradoxie pädagogischen Handelns*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helsper, W. (2002). Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 64-102). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Höblich, D., & Graßhoff, G. (2006). Lehrer-Schüler-Beziehung an Waldorfschulen. Chancen und Risiken einer auf Vertrauen und Nähe basierenden professionellen pädagogischen Beziehung. In M. K. W. Schweer (Hrsg.), *Bildung und Vertrauen* (S. 47-59). Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Königter, S. (2009). *Relationale Professionalität. Eine empirische Studie zu Arbeitsbeziehungen mit Eltern in den Erziehungshilfen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kuhlmann, E. (2008). New Governance, Professionen und Vertrauen im Gesundheitssystem: neue Technologien der Vertrauensbildung. In K.-S. Rehberg (Hrsg.), *Die Natur der Gesellschaft. Verhandlungen des 33. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel 2006* (S. 4458-4466). Frankfurt a.M.: Campus.
- Luhmann, N. (2000). *Vertrauen* (4. Aufl.). München: UTB.
- Nohl, H. (1927). *Jugendwohlfahrt. Sozialpädagogische Vorträge*. Leipzig: Quelle & Meyer.
- Nohl, H. (1933). *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*. Frankfurt a.M.: Schulte-Bulmke.
- Oevermann, U. (2009). Die Problematik der Strukturlogik des Arbeitsbündnisses und der Dynamik von Übertragung und Gegenübertragung in einer professionalisierten Praxis von Sozialarbeit. In R. Becker-Lenz, S. Busse, G. Ehlert & S. Müller (Hrsg.), *Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven* (S. 113-142). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Offe, C. (2001). Nachwort: Offene Fragen und Anwendungen in der Forschung. In M. Hartmann & C. Offe (Hrsg.), *Vertrauen. Die Grundlage des sozialen Zusammenhalts* (S. 364-369). Frankfurt a.M.: Campus.

- Parsons, T. (1965). Struktur und Funktion der modernen Medizin. Eine soziologische Analyse. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 17, Sonderheft 3, 10-57.
- Parsons, T. (1978). Research with Human Subjects and the 'Professional Complex'. In Ders., *Action Theory and the Human Condition* (S. 35-65). New York: The Free Press.
- Pfadenhauer, M. (2003). *Professionalität. Eine wissenssoziologische Rekonstruktion institutionalisierter Kompetenzdarstellungskompetenz*. Opladen: Leske & Budrich.
- Pfadenhauer, M. (2006). Crisis or Decline? Problems of Legitimation and Loss of Trust in Modern Professionalism. *Current Sociology*, 54(4), 565-578.
- Preisendörfer, P. (1995). Vertrauen als soziologische Kategorie. Möglichkeiten und Grenzen einer entscheidungstheoretischen Fundierung des Vertrauenskonzepts. *Zeitschrift für Soziologie*, 24(4), 263-272.
- Schäfer, A. (1980). Vertrauen. Eine Bestimmung am Beispiel des Lehrer-Schüler-Verhältnisses. *Pädagogische Rundschau*, 34, 723-743.
- Schäfer-Walkmann, S., Störk-Biber, C., & Tries, H. (2011). *Die Zeit heilt keine Wunden. Heim-erziehung in den 1950er und 1960er Jahren in der Diözese Rottenburg-Stuttgart*. Freiburg i.Br.: Lambertus.
- Scheibe, W. (1959). Vertrauen in der Erziehung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 1. Beiheft, 69-78.
- Schütze, F. (1992). Sozialarbeit als „bescheidene“ Profession. In B. Dewe, W. Ferchhoff & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Erziehen als Profession: zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern* (S. 132-170). Opladen: Leske & Budrich.
- Schütze, F. (1997). Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen. Ihre Auswirkungen auf die Paradoxien des professionellen Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (2. Aufl., S. 183-275). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Schütze, F. (2010). *Vertrauen und Profession in der Wissens-/Bildungsgesellschaft* [Vortragsmanuskript].
- Schweer, M. K. W. (1996). *Vertrauen in der pädagogischen Beziehung*. Bern: Hans Huber.
- Schweer, M. K. W. (2008). Vertrauen und soziales Handeln – eine differentialpsychologische Perspektive. In E. Jammal (Hrsg.), *Vertrauen im interkulturellen Kontext* (S. 13-26). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schweer, M. K. W. (Hrsg.) (2010). *Vertrauensforschung 2010: A State of the Art*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Simmel, G. (1908/1992). *Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung* (Gesamtausgabe, Bd. 11). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Thies, B. (2002). *Vertrauen zwischen Lehrern und Schülern*. Münster: Waxmann.
- Tiefel, S., Bartmann, S., Fabel-Lamla, M., Pfaff, N., Welter, N., & Zeller, M. (2007). *Bildungsvertrauen – Vertrauensbildung. Netzwerk zur Rekonstruktion von Vertrauensbildungsprozessen in sozialen und professionellen Kontexten*. http://www.bildungsvertrauen.de/material/Antrag_Netzwerk_Bildungsvertrauen_Vertrauensbildung.pdf [30.04.2012].
- Tiefel, S., & Zeller, M. (im Druck). Differente Vertrauensebenen in Arbeitsbündnissen der Sozialen Arbeit. In S. Bartmann, M. Fabel-Lamla, N. Pfaff & N. Welter (Hrsg.), *Vertrauen in der Erziehungswissenschaftlichen Forschung*. Opladen: Barbara Budrich.
- Wagenblass, S. (2004). *Vertrauen in der sozialen Arbeit. Theoretische und empirische Ergebnisse zur Relevanz von Vertrauen als eigenständiger Dimension*. Weinheim: Juventa.

Abstract: Although trust is attributed great importance in both pedagogical theory and practice, the concept and function of trust in pedagogical-professional contexts has so far hardly been determined systematically from the educational-scientific perspective. Starting from pedagogical and profession-sociological attempts at definition, the contribution gauges the significance of trust for professional pedagogical work. The aim is to develop an educational-scientific research perspective on the basis of a critical reconstruction of theoretical and empirical approaches to trust and (pedagogical) profession and to conceptualize a procedural understanding of trust.

Anschrift der Autorinnen

Prof. Dr. Melanie Fabel-Lamla, Universität Duisburg-Essen, Fakultät für Bildungswissenschaften, Institut für Pädagogik, Berliner Platz 6-8, 45127 Essen, Deutschland
E-Mail: melanie.fabel-lamla@uni-due.de

Dr. Sandra Tiefel, Otto-von-Guericke Universität Magdeburg, Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik, Kaiser Otto Ring 6, 39104 Magdeburg, Deutschland
E-Mail: satiefel@gmx.de

Dr. Maren Zeller, Universität Hildesheim, Institut für Sozial- und Organisationspädagogik, Marienburger Platz 22, 31141 Hildesheim, Deutschland
E-Mail: zeller@uni-hildesheim.de